Baptiste Chopin
CEFEDEM Rhône-Alpes
Formation Musicale
Promotion 2003-2005

Place et fonction de l'apprentissage de la notation musicale dans le cours de Formation Musicale

Mémoire dirigé par Dominique Clément

François Couperin aurait-il perdu la tête ? Alors que Philippe Cholat nous dit dans son Mémoire qu'il notait dans *L'Art de toucher le clavecin* en 1717 que ″nous écrivons différemment de ce que nous exécutons″, Antoine Hennion le cite également mais dans une phrase qui parait antinomique à la première : ″Je déclare donc que mes pièces doivent être exécutées comme je les ai marquées [...], à la lettre [...], sans augmentation ni diminution″. Contradiction ? Changement de position et d'attitude face au support écrit ? Ce que nous révèlent ces quelques mots est bien la question du sens du support écrit et de la notation dans la musique occidentale. La notation étant ainsi essentielle dans la définition même de ce qu'est la musique, elle est du coup tout aussi importante dans la pédagogie de ce domaine artistique.

Il s'agira donc dans ce mémoire de montrer la nécessité de reconsidérer la place et la fonction de l'apprentissage de la notation musicale dans le cours de Formation Musicale. Mais au préalable j'aurais besoin de m'attarder sur quelques points essentiels qui me permettront de dégager quelques conclusions à ce sujet. Il sera bien sûr nécessaire de définir ce que représente pour moi la notation, et d'en cerner les fonctions dans le fait musical même, avant de pouvoir les appliquer à son enseignement. Il m'a également semblé judicieux d'observer les évolutions des finalités de l'enseignement de la lecture et de l'écriture dans le domaine de la langue, dans le Cours Préparatoire comme dans le cours de Français : puisqu'il s'agit de notation également, il doit bien y avoir des parallèles à effectuer entre ces deux domaines. Le troisième point s'attachera à mettre en perspective le cours de Formation Musicale, pour essayer de comprendre quels sont ses objectifs pour au final déterminer quel a été et quel devrait être la place de l'apprentissage de la notation musicale dans ce cours.

Fort d'un certain nombre de démonstrations et de constations rassemblées autour de la problématique initiale, je pourrai alors me lancer dans le cœur de mon propos, précédé par la nécessaire remise en question du rôle et de la place de la Formation Musicale en générale - que l'on devine inséparable de ses contenus d'apprentissages - et suivi bien évidemment d'un exemple détaillé servant de corollaire à mes prises de position.

I. Petits détours épistémologiques

A) Aspects des fonctions de la notation musicale

Il va bien sûr falloir commencer par définir ce que nous entendrons dans ce mémoire par ″notation″. Cette notion est étroitement liée à deux pratiques assez développées dans nos sociétés modernes, à savoir l'écriture et la lecture, et qui s'opposerait, ou du moins se différencierait d'une culture de l'oralité. Concernant la naissance, l'élaboration et la construction de ce phénomène, on peut bien sûr se référer notamment aux écrits de Gérard Chauveau (1997) et Jack Goody (1977), qui nous amène à comprendre quelles étaient les raisons de la nécessité scripturale dans la Mésopotamie du 5ème millénaire avant J.C. On s'aperçoit ainsi que ce sont pour des raisons économiques et administratives que ce sont développé les premières notations, cette activité étant le privilège et le travail de spécialistes. La notation a donc été, à un moment donné, ressenti comme un besoin pour la pérennisation de la société qui s'était alors construite. Dès le départ donc, la notation est fonctionnelle. Les développements littéraires de l'écriture n'apparurent en effet que bien plus tard.

Pourquoi alors choisir le terme ″notation″ au détriment de ″écriture″ ou ″lecture″ ? Parce que celui-ci me semble recouvrir ces deux aspects, tout en étant plus large sur les fonctions que l'on peut lui attribuer. Peut-être aussi l'instinct m'aura-t-il poussé à choisir un terme proche d'une autre réalité dans la musique occidentale : la ″note″, qui est interdépendante de sa ″notation″. Le Littré de 1974 nous enseigne que la ″notation″ est l'action de représenter à l'aide de signes, tandis que ″écrire″ consiste à exprimer avec des lettres les sons de la parole et du discours. Même si Gérard Chauveau précise bien qu'on ne peut limiter l'écriture à cette définition, il me semble que l'acte de ″noter″ se détache plus facilement du rapport au seul code alphabétique, et permettra mieux d'aborder son rapport à la musique et à l'enseignement.

En revanche, concernant la notation dans le domaine musical, il est aussi très instructif de consulter le Grand Larousse en deux volumes de 1924, car voilà comment y est présentée la notation musicale occidentale : ″un long travail a été nécessaire pour atteindre la perfection du système de notation [musicale] admis par tous les peuples de civilisation moderne″. Il ne s'agira pas dans ce mémoire de revenir sur l'absurdité de tels propos, signes d'un ethnocentrisme notoire, et qui ont fait depuis lors l'objet de nombreuses études par les ethnomusicologues. On pourra simplement rappeler à ce titre les travaux de Bernard Lortat-Jacob (1994), le 12ème Cahier de Musiques Traditionnelles *noter la musique* (1999), ou encore, plus proche de notre sujet, les pages 48 et 49 de *La formation musicale dans les conservatoires et écoles de musique* (1987), reprenant et développant l'expérience de Becking, où un occidental classe deux pièces musicales comme étant

différentes alors qu'elle sont une seule et même entité musicale dans l'esprit de l'africain qui lui fait face, car les critères de catégorisation et de discrimination sont différents ; pour l'un : la mélodie, et pour l'autre : le timbre. Pour illustrer ce propos, je citerais simplement un large passage de Bernard Lortat-Jacob (1994), alors en train d'étudier la musique des Indiens-chanteurs de la Sierra-Madre :

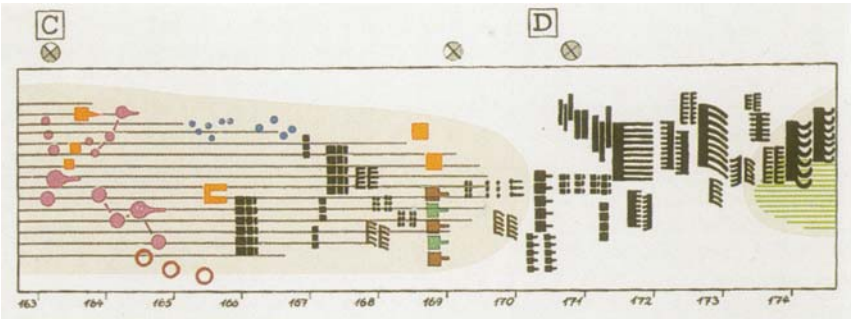
> ″D'emblée pourtant, j'ai été sensible à la voix fortement vibrée des Moutaléros : les chanteurs mettent tous leurs efforts dans la façon de traiter le son et de le tordre dans tous les sens. Il y a un projet artisanal dans le chant moutaléro, une façon d'orner la matière en jouant sur sa plasticité.
>
> La musicologie occidentale ne manque jamais l'occasion de célébrer les vertus de son solfège, cette science de la musique très particulière et surtout très partielle. Elle est fondée sur la *note*, c'est-à-dire sur une expression minimale du son. Je mesure à cette occasion les limites de ce solfège : la musique est bien autre chose qu'une simple échelle dont les musiciens et les chanteurs s'amuseraient à monter et descendre les marches, comme les gosses un escalier. Elle n'est pas une suite d'entités distinctes, mais un continuum, un flux sonore qui s'articule autour de phénomènes de résonance dont elle exalte les effets. Elle est faite de reliefs infinis, dont l'oreille perçoit les horizons communs et que l'écriture musicale aplanit sans jamais se poser de question. Penser la musique en termes d'unités graduelles n'est qu'un artefact […]. Plusieurs fois, je me suis penché sur mes cahiers de musique (j'en ai une bonne dizaine maintenant). Dans mes transcriptions, j'ai traité le large vibrato des chanteurs de Qalinext par un petit trait tortillé disposé au-dessus de la portée. Mais cette graphie idiote ne traduit rien de l'intense émotion qu'il procure. Selon un principe paradoxal, qui n'est pas sans rappeler l'art du baroque, ce vibrato est bien au centre – au ″cœur″ - de la musique. A la fois ornement et essentiel, il fait vivre la *laiyâla* et crée d'étranges affinités entre les chanteurs et leur auditoire.″

Tout ceci tend en effet à montrer la nature essentiellement culturelle de notre propre système de notation, correspondant à nos propres besoins et critères esthétiques. Le système actuel de notation occidental est donc impropre à rendre compte de bien des musiques, à commencer par celles qui sont à son origine : en effet, toute la musique du Moyen Age et une grande partie de la musique de la Renaissance perd de son sens lorsqu'elle est traduite en partition moderne. De plus, la seule notation du phénomène musical ne rend pas compte de l'univers social et culturel dans lequel s'inscrivent ces pratiques, données qui sont aujourd'hui considérées comme étant absolument indissociable et parfois plus importantes que la seule trace sonore, pour pouvoir rendre compte de ce qu'est une musique. D'ailleurs, même une trace sonore n'est objective que lorsqu'elle n'est pas écoutée : dès lors que le disque est lancé, l'interprétation auditive entre en jeu. Je ne parle pas ici d'une audition interprétative réfléchie *a posteriori*, mais bien d'une audition brute, acoustique, déjà déformée par le conditionnement de nos habitudes culturelles d'écoute. Un occidental et un indien écoutant ensemble un Râga n'entendent pas la même chose, acoustiquement parlant, et

préalablement à toute réflexion consciente et à toute tentative de donner du sens à ce qui est entendu. D'où la nécessité d'inclure dans notre enseignement des apprentissages liés à l'écoute. Ce point particulier sera évoqué plus bas.

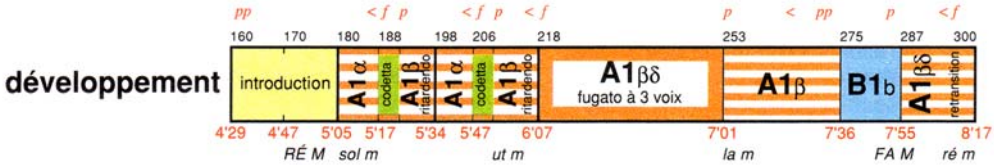
Pour les fonctions de l'écrit, et donc de la notation par extension, dans ses traits liés au langage, nous pouvons nous référer aux travaux de Gérard Chauveau (1997, p.156-157). Déterminons *a priori* quelles peuvent être alors les différentes fonctions à attribuer à la notation dans le strict domaine musical :

- Théorique : la notation sert à rendre compte et à analyser un certain nombre de phénomènes musicaux ou acoustiques. On observe cette préoccupation aussi bien chez les théoriciens du Moyen Age que chez les compositeurs ou musicologues contemporains soucieux de faire comprendre une musique donnée, en l'expliquant par des schémas structurels ou des graphiques. Ces notations peuvent éventuellement permettre une lecture de la musique qui y est attachée : par exemple, le graphique de la pièce électronique *Artikulation* de Ligeti :



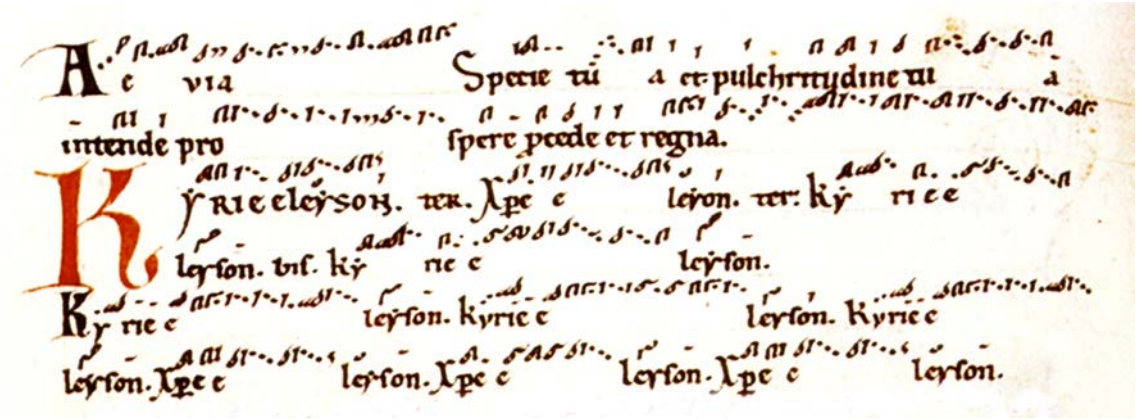
Exemple n°1 - György Ligeti : *Artikulation*, extrait

ou encore les tableaux s'attachant à dégager la structure d'œuvres symphoniques :



Exemple n°2 - Michel Lecompte : extrait de l'analyse de la 9è Symphonie de Beethoven

- Aide-mémoire : la notation sert à indiquer sommairement quelques indications d'une pièce musicale qui a été préalablement appris par les praticiens de manière orale et donc déjà connue lors de l'exécution. Ainsi peut on définir la fonction des neumes grégoriens, même si c'est un sujet qui n'est pas encore tranché, comme le montrent certaines études (cf. Colette, Popin, Vendrix 2003).



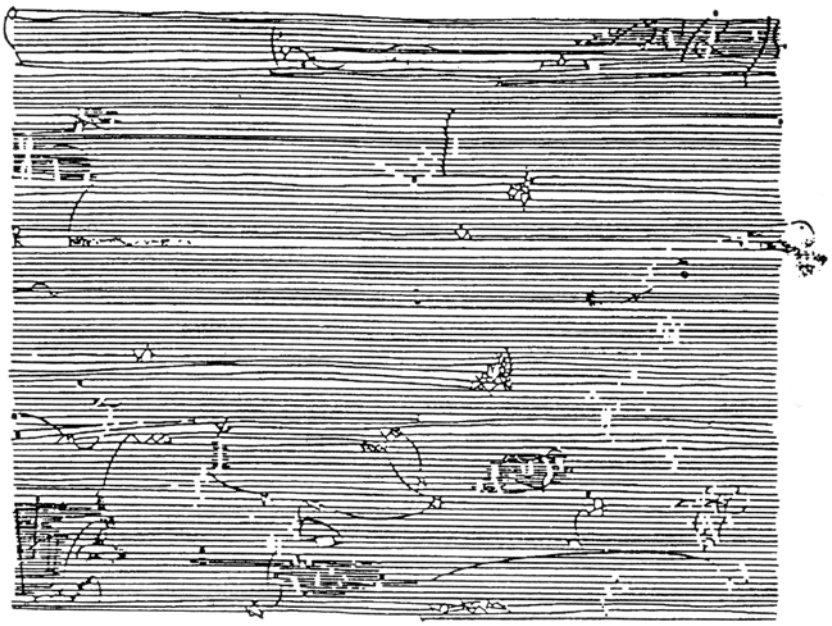
Exemple n°3 - *Tropaire de Mayence*, extrait

- Outil de composition : la notation participe au procédé de composition, elle n'est pas le simple accouchement d'une pensée musicale déjà pleinement élaborée dans l'esprit d'un compositeur, mais, au même titre que l'écriture littéraire, elle modifie et développe le processus même d'écriture de la pensée de celui qui écrit. C'est ce que fait remarquer Udo Will dans *noter la musique* (1999) : "la notation est une force de créativité importante au service de la musique".

- Transmission d'un patrimoine : par la nature évanescente de la musique, sa notation sert bien évidemment aussi à pouvoir laisser à ses descendants la trace d'une musique dont le code graphique sera compris par ceux-ci. Si le code n'est pas commun à la collectivité, il devra alors fournir avec le support un mode d'emploi permettant de dégager la signification des signes utilisés, ceci en ayant conscience de la partialité et de l'insuffisance de la notation à rendre compte de l'intégralité du fait musical.

- Lecture-Interprétation : c'est le cas le plus courant, ou du moins c'est l'image collective correspondant à la fonction principale de la notation en musique. Ici encore, la notation est une fonction, puisqu'elle sert une pratique musicale, et qu'une interprétation du code est nécessaire : la simple lecture-déchiffrage de la notation n'est pas la dernière étape vers la réalisation pleine et entière d'un véritable fait musical accompli.

- Mise en avant de l'aspect visuel d'un support graphique destiné à être interprété musicalement. C'est le cas de beaucoup de recherches contemporaines, comme le montrent György Ligeti (2001) ou Jean-Yves Bosseur (1992), mais c'était déjà aussi une chose essentielle dans la musique du Moyen Age et de la Renaissance, surtout avant l'avènement de l'imprimerie. Et c'est ici un des rares cas où la notation devient, dans certains cas, un but en soi.



Exemple n°4 - Sylvano Bussotti : *Five Pieces for David Tudor*, n°3

Le sous-titre de l'article ″Nouvelle Notation″ de Ligeti (2001), est d'ailleurs assez explicite à ce sujet : ″Moyen de communication ou but en soi ?″. Ainsi, il distingue deux entités capables de rendre compte de cette problématique, la ″notation″ et le ″graphisme musical″ :

> ″La ″notation″ n'est ni la représentation de faits musicaux, ni l'″image″ de mouvements ou d'actions qui conduisent à la production de musique, bien qu'une partie de la notation puisse s'appliquer à ce type d'actions. Elle est par contre à la fois un système de signes et un système de relations entre ces signes. La notation en tant que système de signes visuels correspond à un système de faits auditifs ; elle a pour signification des relations musicales.
>
> Le ″graphisme musical″ par contre n'est pas un système de signes. Il peut être la représentation, la mise en image de procédés permettant de produire la musique, ou bien il peut inspirer l'imagination et la réalisation musicale par le biais d'associations.″

Il me semble que la part de la notation correspondant à un fait gestuel est ici trop réduite face au système de faits auditifs. Cette question est primordiale, puisqu'elle détermine la façon dont nous présentons la notation à nos élèves : un signe correspond-il à un geste ou plutôt à un résultat sonore ? Evidemment, l'un ne va pas sans l'autre, mais la manière dont ont composés les musiciens sériels montrent que dans certains cas, le geste à complètement disparu des préoccupations. Par exemple, un *la b* en double croche sur un violoncelle chez Boulez est une réalité, telle quelle est écrite ici ou sur une partition, puisqu'elle peut être manipulée à loisir. Car en fait, un *la b* n'existe pas en soi, il est le résultat d'un geste, et même la réalité sonore n'est pas un *″la b″*, dans son sens hertzien, puisque toute note est constituée d'un spectre harmonique très riche. En faisant disparaître le geste de la signification de la notation, on peut alors manipuler un code, mais à mon sens on ne manipule plus de faits sonores véritables. Après tout, c'est le principe même de la musique sérielle que de rendre l'autonomie à la note seule par le découpage des différents paramètres sonores. La note peut alors être considérée comme indépendante de l'action du jeu et du geste. Voyant déjà des levées de boucliers se ruer sur moi, je précise de suite qu'il ne s'agit pas ici d'un jugement de valeur, mais bien d'une simple constatation : se concentrer sur des paramètres abstraits permet aussi d'aboutir à des réalisations musicales très intéressantes.

C'est ce que montre également Antoine Hennion, de manière analogue :

> ″Pour les [...] constructeurs de l'objectivité musicale, la solution la plus simple pour parler de musique consiste donc à prendre pour l'objet musical un de ses aide-mémoire, un avatar ayant une forme plus commode, plus objective, spatiale, fixe, close - c'est-à-dire visuelle. [...] Rendre visible l'objet musical, ce n'est pas en faire le commentaire : c'est déjà le faire, transposer la performance physique collective en chose fixe.″

C'est pourquoi associer notation et geste me paraît au moins aussi pertinent que de l'associer à un fait musical, puisqu'il permet de se dégager de la représentation matérielle du signe comme réalité.

Au final, il me semble donc pouvoir dégager trois fonctions principales englobant celles évoquées précédemment. La notation peut être : - **Descriptive** : elle décrit un objet sonore par une transposition graphique. - **Prescreptive** : elle décrit les actions et gestes permettant la création d'un objet musical - **Constructive** : elle participe à la création d'un objet musical.

Bien sûr, ces trois catégories sont étroitement liées, mais donnent une idée assez claire des différents aspects de la notation musicale. Cependant, ces trois catégories ne sont pas de même nature : les catégories prescriptives et constructives sont directement liées puisqu'elles sont

directement attachées à la création musicale. La notation sert donc ici à faire de la musique. En revanche, la fonction descriptive de la notation l'éloigne de cette fonction créatrice, en se plaçant au-dessus de l'objet musical. Dans ce cas là, la notation ne sert plus à faire de la musique, mais à la décrire. Fonction de création ou de description, ce que je voulais montrer ici, comme constat et postulat de base, c'est l'aspect fonctionnel que revêt toute notation musicale. Le troisième chapitre de cette première partie essaiera de montrer quant à lui quelle est la fonction de la notation musicale dans le cours de Formation Musicale. Mais auparavant, comme je l'ai précisé dans l'introduction, il me semble important de voir de quelle manière est abordée le problème de la notation du langage dans les premières années d'apprentissages à l'école.

B) Procédures et finalités de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de la langue française

Si un des points communs entre le langage et la musique est qu'ils peuvent être notés par un système de signes, alors leurs apprentissages respectifs doivent également avoir des points communs. Dans ce chapitre, sans prétendre apporter la moindre avancée dans ce domaine déjà largement exploité par de nombreux chercheurs, j'aimerais partir de la simple constatation de certains aspects des méthodes d'apprentissage de l'écriture et de la lecture à ses débuts, et notamment en Classe Préparatoire, et qui sont déjà largement utilisés dans l'enseignement. Rien de révolutionnaire donc de ce côté-là.

Concernant les conceptions françaises actuelles de ce que représente la lecture, Gérard Chauveau nous indique qu'il s'agit ″d'entrer dans les livres″. Il développe le passage et le changement, au cours du XX siècle, d'une lecture ayant un but préscolaire, et ou le sens de ce qui est lu n'est que très secondaire, à une ″activité culturelle et intellectuelle de haut niveau″, où ″la c*ompréhension* est à présent l'objectif immédiat et impérieux″. Il met aussi en avant que les méthodes employées sont dépendantes des finalités de l'enseignement (p.45).

C'est Jean-François Halté (1992) qui me vient en aide ici pour étayer l'argumentation de la suite de ce chapitre. Il porte notre attention sur *la réduction de l'écriture à la graphie* :

> ″Ecrire, dans cette façon de voir, se résume à mettre par écrit, à coder de l'oral, sans différence, ce qui est simplement à dire. Pensée comme une transcription d'un discours préalable, l'écriture devient le lieu de la représentation transparente du monde et de l'expression du sujet. Pratique de *reproduction* d'un « déjà là », l'écriture se satisfait aisément du triple apprentissage traditionnel : du *moyen de dire* graphiquement avec l'orthographe et la grammaire, du *quoi dire* et du *mieux dire* avec l'approche des textes et la fréquentation des œuvres. A cette conception dominante à l'école et dont se satisfait la

théorie des processus rédactionnels, s'oppose celle de l'écriture comme *production* orientée au contraire vers *la pensée à venir*. Dans cette approche, la place et le rôle de la langue changent.″

C'est ainsi qu'après confirmation de ces propos à travers quelques entretiens informels avec des instituteurs et professeurs de Français, il apparaît très clairement la nécessité, dès le Cours Préparatoire, de mettre l'élève face à des activités d'inventions liées à une pratique sociale de référence pour pouvoir donné du sens à la lecture : écrire une histoire dont quelques éléments sont prescrits, raconter ses vacances, écrire un poème, écrire un article dans un journal (voir aussi Chauveau p.48 à ce sujet)... Ces sont des pratiques méthodologiques courantes, absolument indissociées et indissociables de l'apprentissage de la lecture du code et de la technique d'écriture. Si lire c'est ″comprendre″, donc attribuer du sens, alors écrire c'est créer du sens. On s'aperçoit ici qu'on ne peut pas faire l'économie de la l'invention écrite, puisqu'elle permet à l'enfant de construire les conceptions qui lui permettront de comprendre à quoi sert la lecture tout aussi bien que le sens de ce qui est lu.

C'est pourtant maintenant une évidence, des procédures en place dans l'éducation depuis très longtemps, et pourtant, nos apprentis-musiciens, dans certains, voire dans la plupart des conservatoires, n'ont pas le droit de composer, d'écrire, avant au moins 8 années d'études laborieuses (soit le début du troisième cycle, c'est-à-dire au moment ou 90% des élèves ont quitté l'école de musique), alors que l'on pourrait supposer, comme dans l'apprentissage de la langue, que ceci aurait certainement été un moyen efficace de compréhension du discours musical et une source d'enrichissement très importante.

Ainsi se pose une question assez fondamentale : pourquoi l'écriture musicale, au sens créateur du terme, n'apparaît pas plus tôt, et est restée si longtemps séparée de l'acte de lire et de recopier (les fameuses dictées) ?

Premier élément de réponse : l'enfant est capable d'écrire, de créer un texte dans sa langue parce qu'il s'agit précisément de sa langue et qu'elle détient intrinsèquement un sens. L'absence de sens palpable à la musique suffit-il pour autant à expliquer le rejet de pratiques compositionelles dans l'apprentissage de la musique ? Si le sens ne préexiste pas, ne serait-il pas alors un formidable atout pour créer ce qui fait défaut ?

Deuxième élément : il est possible de créer un parallèle historique entre le changement des fonctions de la lecture dans l'enseignement jusqu'au XIX et celui de la fin du XX, avec celui des objectifs premiers du CNSM de Paris lors de sa création et les nouveaux enjeux musicaux et pédagogiques manifestés dans l'évolution du paysage musical.

Pour cela, écoutons d'abord Gérard Chauveau, parlant de l'enseignement de la lecture jusqu'au XIX :

> ″La leçon de lecture n'est *rien d'autre* qu'un cours de catéchisme [...] Encore en 1860, un directeur d'école normale insiste sur cette finalité de l'écriture : ″La lecture du latin, la langue de l'Eglise, doit être aussi l'objet de soins attentifs, afin que les élèves prennent part active aux chants religieux″. Jusqu'au milieu du XIXe siècle, dans les écoles paroissiales, *une seule fonction* de la lecture est privilégiée : l'inculcation des règles religieuses et morales [...] Les méthodes et pratiques scolaires sont tout à fait adaptées à cette ″philosophie″ de la lecture.″

En comparaison, on peut voir dans le projet pédagogique du CNSM, lors de sa création, l'objectif de créer des musiciens dont l'une des principales qualités serait la capacité à déchiffrer rapidement une partition, pour animer les fêtes républicaines. Voici d'ailleurs en quels termes s'exprimait M. Sarette, fondateur de l'Institut de Musique en 1793, et rebaptisé Conservatoire en 1795 :

> ″C'est dans le sein de cet institut national que se formeront les artistes si nécessaires à l'**exécution des fêtes nationales** ; placés au centre de la République, trois à quatre cents musiciens, distribués dans les fêtes qui y seront célébrées, y imprimeront le caractère et l'énergie.″

Le CNSM formerait-il alors de mauvais interprètes ? Loin de moi cette idée jacobine de bas étage. En revanche, il est clair que ce projet, d'essence politique, est clairement orienté dans un idéal où la place de la création et de la composition des élèves devient extrêmement secondaire : l'objectif est ailleurs. Le modèle de l'organisation du CNSM sera ensuite appliqué pour toutes les structures d'enseignement musical hiérarchiquement inférieures. Or, le fait est que face au changement du paysage musical de ces dernières décennies, les recherches, tout autant que les politiques et la demande en termes d'enseignement musical ont considérablement évolués. Mais toujours est-il que la pédagogie reste globalement assez hermétique – voire hostile - à de tels changements, gardant de manière générale l'idée qu'un bon musicien est un musicien-instrumentiste capable d'appréhender la lecture avec le plus d'efficacité et de rapidité possible. Il y donc bien eu à mon sens confusion entre les objectifs et les moyens pour y parvenir : devenir un bon interprète peut être facilité si l'on comprend comment est construite une musique. Et quel meilleur moyen de comprendre la construction d'une musique qu'en en construisant soi-même ? J'en déduit donc que pour bien jouer de son instrument, pour être un bon interprète, il faut aussi avoir des capacités d'invention et de composition. Peut-être est-ce aussi le problème de l'enjeu démocratique qu'il y a à donner une part de pouvoir de création à des élèves. Mais ceci est un autre débat…

En grossissant quelque peu le trait, l'heure serait donc venue de passer d'une *lecture-catéchisme* de la notation musicale à une *lecture-compréhension*, élargie et aidée par des démarches d'invention et de composition.

C) Le cours de Formation Musicale en question : réflexions sur son histoire et ses finalités

Dans ce chapitre je vais notamment m'appuyer sur le texte de la Réforme de la F.M de 1978. Avant de voir précisément ce qu'elle apporte aux questions posées ci-dessus, il me semble nécessaire de dresser un portrait de ce qu'elle a apporté en son temps. Même si elle parait désuète aujourd'hui, ses apports sont tout de même non négligeables, au regard des pratiques qui étaient de rigueur avant celle-ci. L'idée est de placer la ″véritable″, ″l'incontestable″ musique au centre de l'enseignement : fin des dictées au piano et par fragment de deux mesures au profit d'œuvres issues du répertoire, utilisation de l'instrument en cours, improvisation, décapitation du Dandelot et accent sur l'″audition intérieure″, concept dont nous reparlerons plus loin.

La "Réforme de la F.M" en 1978 apporte-t-elle cependant des réponses aux problèmes des finalités de l'enseignement spécialisé de la musique - et du cours de F.M en particulier - évoquées au chapitre précédent en rapport avec l'évolution des représentations de ce que signifie l'acte de lire? Et bien force est de constater que celle-ci ne répond en rien à ces questions. En effet, le chapitre qui devrait nous renseigner le plus efficacement sur les objectifs d'un cours de F.M, et intitulé "Esprit Général" est concentré sur quatre petits paragraphes et ne répond absolument pas à cette question :

> "Peu à peu, les spécialistes de cette discipline, tout en pratiquant, dans le meilleur des cas, une pédagogie permettant l'acquisition d'une haute technicité solfégique, ont oublié la finalité essentielle de cet enseignement"

Cette finalité apparaît subrepticement un paragraphe plus bas :

> ″Partir de la musique pour en découvrir le langage et ses techniques est plus formateur qu'une étude analytique abstraite, élément par élément, desséchante par définition, dont l'usage démontre qu'elle tourne souvent le dos au but à atteindre : la connaissance et l'apprentissage de la musique.″

Les éléments pour construire une réflexion sur le but de cet enseignement et sur les moyens d'y parvenir me parait ici assez difficile à partir de si peu d'élément. Mais heureusement pour les professeurs de l'époque, le texte déclare juste après que seront organisés ″des stages d'information et de perfectionnement à l'usage des professeurs déjà en poste″. Concernant le contenu de ce cette discipline, dont on ne sait finalement toujours rien des finalités, voici cependant ce qu'il est écrit p.12 : ″Les épreuves du Certificat de Fin d'Etudes indiquent l'esprit dans lequel doivent être conduites les études de Formation Musicale y aboutissant″. Ainsi, on en déduit que les contenus d'apprentissage et les modalités d'acquisitions de celles-ci sont directement déductibles du contenu des épreuves. La focalisation sur l'examen me semble assez symptomatique de ″l'esprit général″ de cette réforme. Tout en précisant que ″pour des raisons pratiques, le contenu détaillé du cursus a été

divisé en différentes rubriques″ et que ″il est bien entendu que cette classification théorique ne constitue nullement un plan de leçon″, voici résumés les contenus d'apprentissages proposés :

Oral :	Lecture de clés
	Lectures rythmiques
	Lectures chantées
	Lecture polyphonique
	Mémorisation
Contrôle auditif :	Reconnaissance de divers paramètres musicaux
	Reproduction instrumentale après mémorisation
	Reproduction d'une des voix d'une polyphonie
	Mémorisation et transposition
	Improvisations diverses
	Reproduction rythmique vocale ou instrumentale
Ecrits :	Dictées
	Dépistage de fautes
Théorie	
Analyse	

Il me semble donc pouvoir dégager deux axes principaux à travers ce tableau : le cours de Formation Musicale s'articule autour de la lecture (déchiffrage du code) et de l'audition intérieure, ce dernier concept étant largement développé dans les écrits de cette époque ayant trait à l'enseignement de la Formation Musicale. Dalcroze, Martenot, Willems, Sprogis, Fulminet, Pousseur, Gartenlaub, Soulage... : tous montrent une indéfectible croyance envers cette qualité fondamentale au développement d'un bon musicien, dont ils ne donnent jamais ne serait-ce qu'une ébauche de définition. Comme d'habitude, nous sommes censés le déduire, tantôt dans les méthodes, tantôt dans les contenus. Il semblerait même que l'audition intérieure devienne la finalité principale du cours de F.M, l'apprentissage de la notation n'étant qu'un prérequis, un moyen permettant d'accéder à cette qualité supposée essentielle.

Il faut attendre les recherches de l'IPM et les publications de Sprogis et Pousseur en 1985 pour que soit mis en place dans l'enseignement de la musique une ébauche de ″pédagogie de projet″. Tout en s'appuyant sur le texte de la Réforme, il donne un peu plus de corps et de réflexion à ce que pourrait être le cours de Formation Musicale. Toutefois, et pour donner un exemple concret de la teneur de cet ouvrage, il s'agit encore essentiellement de démontrer aux irréductibles de la dictée que celles-ci sont un ″moyen (imparfait) de *contrôler* certains aspects limités de l'″oreille

musicale″ (notion par ailleurs très discutable), il ne saurait être véritablement considéré comme un moyen de *formation* de celle-ci″. On notera déjà la remise en question, non développée certes, de la notion d'″oreille musicale″, que l'on peut relier assez directement au concept d'″audition intérieure″. Ce livre donne un peu de consistance au texte de la Réforme car les acquisitions techniques, les savoirs et savoirs-faire s'articulent autour de projets ″globaux″, donnant un sens à ces apprentissages. On remarquera au passage cet extrait qui me paraît pourtant assez éloigné de ce qui est présenté dans la Réforme :

> "Repenser les systèmes d'*évaluation* (examens, contrôles, tests) en fonction du travail de *formation* réellement effectué dans les classes et non l'inverse comme cela se pratique souvent (bachotage en vue de l'examen)"

Mes lectures postérieures à cette date concernant les objectifs du cours de Formation Musicale, c'est-à-dire le hors-série Marsyas de décembre 1997, n'y apportent pas de modifications fondamentales.

Force est de constater qu'aujourd'hui, il reste encore des efforts à fournir pour généraliser une organisation des enseignements allant dans le sens exposé par l'IPM il y a de cela bientôt 20 ans. Et ceci sans parler d'une éventuelle généralisation de pratiques encourageant la composition. Je dis ″généralisé″, car il est faux de ne pas voir en ces 20 années une évolution très significative des méthodes d'enseignements, et ce aussi bien dans les écoles de musique, ENM, CNR, et dans certaines structures alternatives comme les Maîtrises ou certaines structures privées.

En effet, dans de nombreuses structures institutionnelles, l'écriture et la composition font partie intégrante, soit du cursus général, soit du cours de F.M. Plusieurs exemples récents, que j'ai vécu personnellement pour la plupart, peuvent ainsi étayer mon propos, sans parler de mes propres expériences au sein de mon lieu d'enseignement :

- ENM de Bourgoin-Jailleu : les classes de Valérie Kleinberg utilisent souvent le livre de Marybel Dessagnes : *Tous Créateurs*, dont l'invention est au centre de la méthode permettant d'acquérir des savoirs plus globaux.

- CNR de Lyon : Tous les élèves en fin de cycle de F.M doivent inventer une pièce musicale à plusieurs. Par exemple, les élèves en fin de troisième cycle de F.M doivent composer un arrangement d'une pièce cubaine, au départ d'une simple grille d'accords et d'un réservoir de cellules rythmiques.

- Maîtrise de la Loire : les élèves de 5ème sont amenés à créer en groupe des pièces instrumentales et vocales à partir de poésies, pièces qui seront jouées lors de leurs concerts.

- ENM de Valence : pour les épreuves terminales de la fin du premier cycle, les élèves

doivent composer, lors de l'examen, une courte mélodie de huit mesures avec consignes qu'ils devront ensuite chanter au professeur. D'autre part, un trimestre de l'année est entièrement consacré à la mise en place et à l'élaboration de ″créations libres″, par groupe de deux ou trois élèves, qui sont ensuite présentées au public.

- CNR de Saint Etienne : les étudiants en DEM sont amenés à développer des activités d'arrangement et de composition. Certes, c'est un peu tard, mais l'aspect créatif, au sens compositionnel du terme est bien présente dans l'enseignement.

- Cefedem Rhône-Alpes : l'essentiel du module ″Culture Musicale Spécifique″, dirigé par Dominique Clément, est entièrement tourné vers des projets globaux de composition dans un style ou à la manière de certains compositeurs. Cette approche permet cependant de développer des capacités qui ne se limitent pas pourtant à la seule aptitude d'imitation.

- Ecole de Musique de Bourg-Argental et Saint-Genest-Malifaux : les élèves dans les classes de piano de ces deux écoles ont composé les musiques de courts-métrages muets et en noir et blanc de M. Kobakhidze, cinéaste géorgien. Ces pièces ont été ensuite interprétées par les élèves eux-même, pendant la diffusion des courts métrages lors de plusieurs concerts-projection.

Ainsi, actuellement, il me semble difficile de se battre avec ferveur contre des barrières, sinon fantômes, du moins déjà bien ébranlées par des pratiques qui se développent de plus en plus et qui montrent clairement leur efficacité pédagogique. On remarquera cependant la diversité des approches possibles, tout autant que la diversité des objectifs visés. L'acte de composer, d'inventer, comme élément formateur de l'apprentissage du musicien n'est donc aujourd'hui plus révolutionnaire, loin s'en faut.

Composer : effet de mode ? Bien sûr il existe encore de nombreuses résistances à ce type de pratiques, essentiellement dues à mon sens aux conceptions bi-séculaires selon lesquelles on compose lorsque l'on entend préalablement ce que l'on veut écrire, on compose pour créer des chefs-d'œuvre, on compose une fois que l'on a terminé ces études d'harmonie et de contrepoint…

A ce sujet, n'est-il pas intéressant de constater que si le cours de F.M était traditionnellement orienté vers la formation de l'oreille, la mise en pratique de celle-ci n'avait jamais lieu ? Ou alors l'audition intérieure ne sert-elle pas à composer ? Mais quel est son rôle alors ? Pouvoir ″entendre″ une partition, d'orchestre si possible ? C'est une pratique minoritaire qui ne sert que lorsque le CD fait défaut. Pouvoir entendre une partition avant de la déchiffrée en vue d'une interprétation ? Autant la déchiffrer de suite pour avoir une idée plus concrète de son rendu. Etre capable de déchiffrer une partition vocale dans une logique de pratique chorale ? Pourquoi pas, mais la formation de l'oreille comme finalité ne remplacera jamais ici la pratique vocale intensive dans un

chœur.

Pourquoi alors *le seul* intérêt visible de la formation de l'audition intérieure d'un musicien, c'est-à-dire la composition, n'est apparu dans les pratiques pédagogiques que ces toutes dernières années, soit de manière expérimentale ou plus instituée ? Je n'ai malheureusement aujourd'hui pas de réponse à cette question.

Et encore, les exemples proposés sont ici exclusivement tirés d'établissement plus ou moins attachés à la transmission et à la tradition de la musique occidentale tonale. Qu'en est-il par exemple du problème de la notation dans le domaine du Jazz ?

Un article de François Jeanneau dans le Marsyas n°34 peut apporter quelques éléments de réponses. D'ailleurs, et pour reprendre le propos évoqué dans l'introduction du présent mémoire, voilà quelques mots qui ne manqueront pas de résonner aux oreilles attentives : ″le jazz ne se lit pas comme il s'écrit″. Bien sûr, le parallèle entre musique baroque et jazz n'est pas nouveau, mais son article nous renseigne sur le fait que la pratique du jazz s'est construite à partir d'une tradition orale, et que la nature de la pratique du jazz impose que la notation ait une fonction essentiellement créatrice, comme le note François Jeanneau à la fin de son article : ″En définitive, la partition est, pour le musicien de jazz, davantage la résultante d'un travail d'écriture que le texte incontournable d'une oeuvre à interpréter. Elle se veut et reste le support, voire le prétexte, à une improvisation qui en est la finalité première″.

Mais est-ce réellement différent en classique ? Qu'est-ce qui a essentiellement amené la communauté à se représenter le rôle du musicien classique comme étant celui d'un interprète fidèle au support écrit original ? Cette représentation banale et répandue n'est que très récente en vérité. Lorsque l'on parle de Mozart et de son génie, l'exemple qui suit est généralement celui montrant qu'il composait dès l'âge de 4 ans. Mais, nous sommes-nous seulement posé la question de savoir quelle était la formation des musiciens à cette époque ? N'était-il pas normal et naturel pour tout apprenti-musicien de se confronter à la composition dès le plus jeune âge, en plus de l'apprentissage de nombreux instruments ?

Il peut être utile ici de citer quelques paroles d'Eddy Scheppens, déclamées lors de l'introduction au colloque sur l'enseignement des Musiques Actuelles Amplifiées, qui eu lieu au Cefedem Rhône-Alpes en Mars 2005 :

> ″Les principes de la musique, rédigés pour être enseignés, sont-ils devenus, sous la plume de Danhauser, *la* vérité universelle de la musique : primauté de l'harmonie, [...], réduction du son au signe - la partition -, la prééminence dans la chaîne de production du compositeur sur l'interprète, formation d'instrumentistes spécialisés pour jouer des oeuvres symphoniques... On retrouve là ce que j'appellerai une véritable ″constitution″ de l'objet musical enseigné, qui bientôt se naturalisera en objet musical pur, légitimé et tirant cette

légitimité de son institutionnalisation.″

Il est certain que pour chaque professeur, l'image que nous avons de ce que doit être un bon musicien détermine le choix des contenus d'apprentissages ainsi que les méthodes pour y parvenir, et par voix de conséquence, la place et la fonction de la notation dans ces acquisitions. Cette image étant elle-même issue en grande partie de l'éducation que le professeur a lui-même reçu, on peut comprendre facilement le poids politique que représente l'organisation des institutions d'enseignement dans ses représentations. Ainsi, il paraît tout à fait logique, et pour faire le lienavec la partie suivante, de faire le point sur ce que sont actuellement mes propres représentations sur la place de la Formation Musicale au sein de l'école de musique.

II. Perspectives d'évolutions et de développement du cours de Formation Musicale

Les chapitres précédents ne sont pas un plaidoyer ayant pour but la valorisation de l'écriture et de la composition comme finalité de l'enseignement de la musique. Je tiens à repréciser ici que ces méthodes peuvent tout d'abord être envisagées en terme de moyens permettant l'acquisition de compétences musicales plus large.

A) Place et finalités du cours de FM au sein de l'école de musique.

Il me semble donc indispensable, arrivé à ce point, d'essayer de redéterminer, pour moi, quels sont les enjeux du cours de Formation Musicale, tel que je l'entends développer. Il s'agit donc d'un bilan de ma pensée actuelle sur mon rôle et ma place en tant qu'enseignant, sur les qualités essentielles d'un musicien, et donc sur les compétences des élèves que je souhaite développer dans mon enseignement actuel et futur. Il s'agit d'une base de réflexion nécessaire pour construire un enseignement : quelle est la raison d'être de sa discipline? Pour former quels types de musiciens ? Et par-la même, quel place donner à l'apprentissage de la notation ? Autant de questions qui ont été savamment évincées des précédentes réformes.

Quel ordre de priorité prendre ? Le cours de F.M doit-il s'élaborer en fonction :

- De ces convictions personnelles ?
- Des schémas directeurs ?
- Du projet d'établissement ?

- Des élèves ?
- Des épreuves terminales ?

Toutes ces catégories sont bien évidemment à prendre en compte, et il me semble important d'expliciter ici mes choix.

Ce dont je prends de plus en plus conscience, c'est que le cours de F.M et ma pédagogie doivent être flexible selon l'institution dans laquelle ils s'inscrivent : je pense que les contenus de ce que j'ai à enseigner sont fonction de l'organisation de l'école de musique. Par exemple, si la musique d'ensemble est assez peu développée au sein de l'école, cela peut être un axe important à développer au sein du cours de F.M. Si l'école est fédérée autour d'un projet de réalisation musicale, dans une logique associant étroitement production et apprentissage, le cours de F.M peut aussi être un important pôle d'enseignement, coordonnant l'ensemble des activités autour de ce projet. Si le répertoire abordé en cours d'instrument est exclusivement tourné vers le ″grand répertoire″, le cours de F.M pourra alors s'ingénier à mettre en rapport ce domaine musical avec d'autres champs esthétiques plus éloignés. Cette idée de flexibilité, d'adaptation du cours de F.M est donc assez éloigné d'un enseignement figé avec des contenus précis qui seraient des prérequis indispensables à toute démarche musicale. Tout contenu d'enseignement, et le cours de F.M en particulier sont donc intimement liés à l'organisation des autres disciplines qui y sont attachées.

De plus, les contenus d'apprentissages sont bien évidemment liés et centrés sur les besoins et projets musicaux de chaque élève, qui doit pouvoir ainsi trouver sa place dans l'école de musique. En même temps, l'école de musique doit proposer l'ouverture nécessaire pour que ce projet puisse être amener à se développer tout autant qu'à évoluer vers d'autres objectifs. Si l'élève ne dispose pas au préalable de projets précis, c'est à l'école de musique de lui donner les moyens d'élaborer un champ de compétences qui lui sera propre.

La flexibilité n'empêche pas cependant de dégager des objectifs d'apprentissages clairs. Il me semble donc primordial d'axer l'apprentissage de la musique de façon à ce que les objectifs soient toujours dirigés vers des pratiques musicales vivantes, et surtout que les apprentis-musiciens aient conscience de ces objectifs, qu'ils y donnent du sens en se les appropriant.

Aujourd'hui, trois compétences me semblent être primordiales pour être un musicien complet :

Un musicien actuel doit être capable de : **- Composer**

- Interpréter

- Improviser

Ainsi, sans donner l'avantage à l'une ou à l'autre, toute démarche pédagogique devrait donc

pour moi s'orienter vers au moins une de ces catégories. A partir de là, quelles sont les compétences qui relèvent de la discipline que je souhaite enseigner ? La réponse est bien sûr **toutes**, puisque aucune de ces capacités n'est réellement indépendante des autres, toutes faisant partie intégrante d'un même tout. Mais il y a également une quatrième catégorie que l'on peut difficilement classer et déterminer : c'est l'écoute. On voit bien pourtant l'enjeu du ″savoir écouter″ : être capable d'écouter toute nouvelle musique en essayant de mettre de côté ses propres critères esthétiques pour en comprendre l'intérêt, pouvoir écouter ce que font les autres instrumentistes dans une logique de musique d'ensemble… L'oreille étant l'outil principal du musicien, c'est donc quelque chose à développer. On en reviendrait donc au problème de l'″audition intérieure″ ? Pas tout à fait : comme pour la notation, l'oreille est seulement et reste un moyen pour faire de la musique. Si un travail d'″oreille″ doit être effectué, alors c'est parce que les activités et les problèmes rencontrés lors de la réalisation d'un projet en ont montré l'intérêt, et pas avant.

B) Place et fonction de la notation musicale dans le cours de FM

Considérant les chapitres précédents, il me paraît donc maintenant possible d'esquisser ce que devrait être pour moi la place de la notation musicale dans le cours de F.M. Mais faisons déjà un premier bilan de ces précédentes parties.

Nous avons vu que la notation musicale sert essentiellement deux aspects du phénomène musical : soit elle participe à sa création, soit elle sert à décrire un objet musical. Portons notre attention quelques instants sur ces quelques lignes de Jean-François Halté concernant la relation entre les savoirs proposés en cours de français et leurs applications dans le réel :

> ″Les pratiques scolaires d'écriture envisageables sont en relation indirecte avec les pratiques sociales de référence″

Considérant ainsi qu'il doit y avoir un lien étroit entre les fonctions de la notation en musique et les fonctions de la notation dans l'apprentissage de la musique, il s'agit alors de déterminer quel sera l'équilibre entre un apprentissage de la notation visant à décrire la musique, ce que l'on peut alors appeler ″analyser″, et un apprentissage de la notation en tant que moyen pour faire de la musique.

Si la nécessité de faire de la création (au sens interprétatif, compositionnel et improvisé du terme) un objectif important paraît difficilement discutable, on peut en revanche poser légitimement la question du rôle de la description d'un objet musical dans le cours de F.M à partir d'une notation donnée. Quels sont en effet les enjeux d'analyser une pièce musicale à partir d'un support écrit dans un cours de F.M ?

Ecouter, n'est-ce pas observer du temps ? Si l'analyse permet de donner des moyens aux

élèves de comprendre la raison d'être d'une musique, si elle permet une meilleure compréhension du contexte socio-historique dans laquelle elle s'inscrit, pour mieux comprendre les enjeux de la musique aujourd'hui, alors cette analyse peut avoir un sens. Encore une fois, la musique ainsi analysée ne doit pas rester écartée des raisons qui font qu'elle est comme ça et pas autrement. On pourra me dire que les élèves ne sont que peu préoccupés par des considérations d'ordre esthétique, et que peu leur importe de savoir quel sens donner à la Musique. Je suis intimement persuadé du contraire : les enfants comme nous-mêmes, sont à mon sens constamment en train de construire le concept de musique et de ses enjeux. Oblitérer consciemment une réflexion avec les élèves allant dans cette direction me paraît être une grave erreur. La définition de la Musique n'est cependant pas quelque chose d'absolu que je me dois de transmettre à mes élèves : c'est aussi dans notre manière d'enseigner et de présenter le fait musical qu'une définition va se construire petit à petit, et le fait d'en parler en cours ne me semble aucunement superflu, mais bien au contraire essentiel.

L'analyse doit-elle pourtant se limiter à une capacité à comprendre certains aspects de la structure ou de l'essentialité d'une œuvre ? N'est-il pas dommage de s'en arrêter là, et de ne pas appliquer cette nouvelle compréhension à des fins plus directement liées aux pratiques musicales ? Autrement dit, l'analyse ne peut-elle servir les autres aspects des pratique musicales de références exposées plus haut : l'interprétation, l'improvisation et la composition ? Il me semble que, au moins dans le cadre du cours de F.M, les préoccupations analytiques gagneront en sens si elles sont directement reliées à des questions de pratiques musicales réelles. Un bref exemple pour illustrer mon propos : à quoi cela sert-il pour un élève de savoir qu'un morceau est en *do* mineur si cela n'a aucune incidence sur la façon dont il joue ce morceau ? Je ne dis pas ici que la compréhension des principes de la tonalité sont des savoirs secondaires, bien au contraire, je dis simplement, que si l'élève n'a pas les moyens de s'en servir, soit pour reconstruire les principes de tension-détente par exemple, soit pour faire des choix d'interprétation ou de composition, cela n'a aucun sens. C'est un savoir mort.

Le deuxième chapitre a permis quant à lui de montrer qu'un changement de représentation des finalités de l'apprentissage de la lecture du français au cours du XX siècle avait profondément modifié les méthodes d'apprentissage de celle-ci, plaçant la compréhension comme objectif central, et impliquant donc des activités d'invention et d'écriture. Une telle transformation, bien que d'actualité, n'est pas encore totalement digérée du côté de l'enseignement de la musique.

Quant au troisième chapitre, il montrait que la Réforme de la F.M, malgré des idées rénovatrices salutaires, ne s'était pas posé la question essentielle des finalités de cet enseignement, comme si cela coulait de source. C'est pourtant ce qui a permis une évolution significative dans l'enseignement de l'écriture de la langue française, et c'est donc grâce aux questions soulevées dans le chapitre précédent que s'est posé le problème de l'invention et de la composition dans ce cours.

A la lumière de ces trois approches, la conception d'un apprentissage de la notation comme finalité d'un cours dédié à celui-ci s'effondre de manière assez brutale. La nécessité d'inclure l'apprentissage de la notation dans des activités ou l'apprenti-musicien perçoive clairement le sens de son travail et en ressent les enjeux me parait être un objectif ambitieux pour tout enseignant, mais c'est à ce prix et poussé par cet objectif que j'aimerai développer ma dynamique de recherche en tant qu'enseignant-musicien. C'est ainsi que la notation étant principalement une fonction du fait musical, elle doit également rester dans le cours de F.M une fonction, un outil visant des pratiques musicales vivantes. Si la Réforme insiste sur l'aspect vivant et ″incontestablement musical″ que doit revêtir le cours de F.M, il me semble alors nécessaire d'inclure les savoirs et la notation en particulier dans ce qu'il est convenu d'appeler une pédagogie de projet.

A l'issu de ce mémoire, il me semble donc pouvoir clarifier ma position par rapport à la problématique déductible du titre de mon mémoire : oui, je pense que la notation musicale ne devrait pas être l'objet d'un cours dédié à son apprentissage, ni à la formation de l'oreille d'ailleurs, mais c'est ici un autre débat. Apprendre à lire, bien sûr, mais surtout apprendre à lire en pratiquant la musique et parce qu'elle sert à faire de la musique ; travailler le sens du code écrit et s'en servir lorsque l'on en a besoin. Enfin, l'invention par l'écriture et la composition me semblent être des composantes nécessaires pour atteindre ces objectifs.

C) Quelles solutions et moyens pour parvenir à ces nouveaux enjeux ?

Tout d'abord, il me semble nécessaire de bien repréciser ici que si la notation ne devait plus faire l'objet d'une finalité du cours de F.M, cela n'empêche en rien le travail systématique sur des problèmes de notation : l'important est bien que l'élève perçoive clairement les enjeux de ce travail, non isolé d'une pratique musicale vivante (Halté dirait ″pratiques sociales de référence″). Il est bien clair maintenant que la question n'est pas de négliger l'apprentissage de la lecture, mais de lui donner d'emblée un sens musical, s'incluant dans une pratique.

Pour aller dans ce sens, il faut également réfléchir, en recadrant les démonstrations précédentes, à la dichotomie entre la tâche à effectuée par les élèves et les objectifs d'apprentissages ciblés par le professeur. Il faut être vigilant à mon sens à ce que la tâche soit constamment dirigée vers une pratique musicale vivante. En revanche, l'objectif d'apprentissage peut, lui, être directement attaché à cette pratique, mais peut également s'en détacher quelque peu, devenir plus technique, et, pourquoi pas, centré sur des problèmes de notation.

Il faudrait bien sûr un nombre important d'exemples pour illustrer précisément mon propos, et j'ai montré plus haut la variété des approches possibles d'un tel travail, plutôt orienté vers la composition et l'invention, que celle-ci soit un outil ou une finalité. Ainsi, plutôt que de traiter une

pléthore d'exemples pour lesquelles je n'aurai ni la place et ni le loisir d'en détailler les enjeux, il me semble préférable ici de ne s'attarder que sur un exemple précis. On peut toutefois se référer au mémoire de Antoine Aureche (2002), si l'on veut se convaincre de l'intérêt de la composition dans notre enseignement. Quant à moi, je m'appuierais sur les travaux de trois amis et musiciens ligériens, qui ont mis en place en début d'année un dispositif qui me paraît illustrer de façon pertinente les idées exposées dans ce mémoire. Il s'agit de l'exemple brièvement exposé en page 14, sur la mise en musique de courts-métrages. Mon discours s'appuiera aussi bien sur ma propre perception du ″produit final″, puisque j'ai pu assister à une des représentations, mais aussi sur un entretien que j'ai pu réaliser avec un des trois acteurs majeurs de ce projet : Eric Arletti, jeune compositeur stéphanois.

On pourrait d'ailleurs s'étonner que je prenne l'exemple d'une situation où les professeurs et les cours de F.M sont absents. Et c'est bien pour cela que cet exemple m'intéresse : c'est parce que je suis persuadé que le cours de F.M aurait pu avoir un rôle prépondérant dans le déroulement de ce projet. Celui-ci, dénommé *Touches de Ciné*, a démarré en août 2004 pour aboutir les 9 et 10 octobre de la même année par deux concerts projections. Il mettait en scène une quinzaine de jeunes pianistes volontaires et de niveaux disparates, encadrés par deux professeurs de piano et un compositeur ayant également une certaine expérience de la pédagogie.

Ce qu'il est apparu assez vite dans notre entretien, c'est le manque de soutien apporté par les deux écoles en raison de l'avancée significative du projet à la mi-septembre, alors que les deux écoles venaient tout juste de reprendre le déroulement habituel des cours hebdomadaires. Ainsi, il a été du ressort des trois professeurs de gérer toute la partie technique et administrative du projet, ce qui a représenté un surcroît de travail assez important. J'insiste sur ce point pour bien signaler que ce projet aurait très bien pu s'inclure dans le cursus général des deux écoles si cela s'était déroulé à une période plus avancée et sur une durée plus longue, et donc si un soutien logistique plus important de la part des écoles avait été fourni. Ainsi, je tenais à écarter ici l'argument selon lequel ce genre de projet implique une surcharge de travail trop importante pour laquelle une rémunération normale n'est pas envisageable : je pense au contraire que dans ce cas précis et notamment si le projet s'était fait plus tard, aucune dépense ou heure de travail supplémentaire n'était nécessaire, si ce n'est bien sûr le temps ″normal″ que l'on consacre à la préparation de ses cours.

On me dira que bien peu d'écoles disposent d'un cours d'Ecriture ainsi que du professeur compétent qui s'y rattache, et donc que ce genre de projet est réservé aux seuls conservatoires, ou à des interventions rarissimes de compositeurs, comme dans le cas présent. C'est ici qu'entre en jeu le cours de F.M : lorsqu'un projet d'une telle envergure prend forme, il me semble que le cours de Formation Musicale a un rôle prépondérant à jouer. Je parlais tout à l'heure de flexibilité : en voilà un exemple. En fonction des besoins d'un projet, je dois être en mesure de me mettre au service de

celui-ci et définir avec les autres professeurs concernés ce qu'il ressort de mon domaine de compétence pour déterminer, à l'intérieur de mon cours, quels seront les apprentissages nécessaires à la réalisation du projet. En l'occurrence, je me sens aujourd'hui armé pour me mesurer à ce genre de situation, où mes capacités (très limitées) de compositeur me permettent cependant d'appréhender les difficultés et les enjeux du travail de composition proprement dit. Ainsi, il ne me semble pas nécessaire d'être un compositeur confirmé ou d'avoir des connaissances approfondies en harmonie pour pouvoir diriger un projet de ce type et ainsi pouvoir accompagner efficacement les élèves vers la réalisation du projet.

Mais ces élèves ont-ils seulement travaillé ? Oui, et manifestement beaucoup plus qu'à l'accoutumée, comme me l'a confirmé Eric. Nombre d'élèves se sont en effet énormément investi dans ce projet, formant et travaillant naturellement en groupe, arrivant en cours avec des tas de questions en tête, signe de l'appropriation par les élèves du projet lui-même.

Qu'ont-ils appris ? L'avantage de ce genre de dispositif, c'est que chacun apprend à son rythme et apprend surtout ce qui fait sens à un moment donné parce qu'un problème s'est présenté, et qu'il a bien fallu le résoudre, réfléchir, reconsidérer sa façon de percevoir le temps, la musique, le rapport à l'image, la notation[1]… Il a fallu par exemple utiliser des modes mélodiques et comprendre enfin ce que revêtait cette notion cent fois rabâchée mais jamais intégrée car jamais mise en pratique. Ici donc, pas de savoir morts, ou qui ont une chance minimale de servir dans un avenir plus ou moins proche.

Quelle a été la qualité de leur prestation finale ? Tout bonnement exemplaire. Une seule élève s'est perdu à un moment, et un des professeurs qui veillait derrière a pu prendre le relais pendant quelques secondes, avant qu'elle ne se rattrape. Le cadre était celui d'une petite salle de spectacle ou l'on avait mis en place l'écran de projection, un piano à queue sur le côté avec une télévision qui diffusait le film en simultané avec l'écran, pour que les élèves aient constamment des repères visuels. Pour une fois, le public ne se limitait pas à l'assemblée des parents d'élèves, et nous étions assis autour de tables où nous pouvions aussi nous désaltérer tout en regardant les 5 courts métrages de M. Kobakhidze. Le ton était à la fois très sérieux dans la qualité des pièces proposées en parfaite synchronisation avec le film, et en même temps parsemé de nombreux moments où il faisait bon tirer le coin des lèvres vers les oreilles. Un très bon moment, assurément.

L'enseignement de la musique ne peut pas faire l'économie de telles mises en pratiques, car c'est dans ces cas précis que les apprentissages ont du sens. L'enseignement que je souhaite développer ne se pose pas avant cette mise en pratique, mais bien pendant, c'est-à-dire au moment

[1] Au passage, j'en profite pour insérer une expérience personnelle : mes élèves en première année devaient inventer une mélodie sur un poème de Jim Morrison : alors que l'histoire raconte une poursuite, il leur a semblé pertinent, à un moment, de donné l'impression d'accélérer. Après un temps de doubles croches, il leur a paru ainsi tout naturel de ″mettre cinq notes dans un temps″ pour marquer cet effet. Ils venaient de réinventer le quintolet, et comprenait en plus à

ou ce qui est appris par les élèves a un sens immédiat.

---

quoi il pouvait servir.

Conclusion

Si la notation musicale ne doit plus faire l'objet d'un champ disciplinaire entièrement consacré à celui-ci, et si, comme je l'ai laissé entendre à travers ce mémoire, la question de l'audition intérieure comme finalité du cours de F.M doit également être remise en question, il se pose alors une question effrayante au terme de ce mémoire : à quoi sert la Formation Musicale ? Quels sont les apprentissages, les connaissances, qui relèvent de ma discipline ? Car au final, c'est bien vers cette réflexion que tendent mes recherches sur la notation. Ainsi, sans être capable de répondre pleinement à cette question, il me semble pourtant, à travers ces quelques pages, avoir dégager quelques pistes de réflexions et de mises en pratiques possibles. La musique est un vaste machin que l'on s'est ingénié pendant ces deux derniers siècles, à travers la naissance de la musicologie, à découper et fractionner en un nombre important de disciplines : le solfège, l'harmonie, le contrepoint, l'histoire, le cours d'instrument, l'analyse, la direction de chœur, l'ethnomusicologie… Tous ces champs disciplinaires deviennent du coup pour les étudiants qui s'y frottent assez hermétiques les uns des autres, puisque aucune activité ne permet réellement de faire le lien entre elles. Je pense donc qu'il y a ici la nécessité de créer des activités donnant un sens à tous ces champs disciplinaires, les faisant évoluer de manière coordonnée et non plus séparée. Il en va de même à l'école de musique : je pense que fractionner le temps d'apprentissage entre un moment où on apprend à lire, où on apprend à ″entendre intérieurement″ (le cours de F.M), et un moment où on met en pratique ces savoirs dans des activités musicales (le cours d'instrument individuel) est une absurdité. Pour moi, le cours de F.M est un atout par sa forme : je crois que le plus intéressant dans un cours de F.M est d'avoir en face de soi un groupe d'élève, permettant des activités plus difficilement applicables dans le cas d'un cours individuel, et bien sûr favorable aux échanges à l'intérieur de ce groupe. Elle est aussi un atout par sa flexibilité et sa modularité, en fonction des différents projets de l'établissement dans lequel il s'inscrit. Elle peut être le lieu d'une activité collective, d'un projet de pratique chorale ou de composition plus difficile à mettre en place si les seuls cours d'instrument sont présents. La flexibilité pose en outre le problème de l'évaluation. C'est ici également une nouvelle piste de travail à envisager…

Si la réflexion sur la place de la notation musicale dans le cours de F.M m'a ici permis de dégager et de mettre en avant une pédagogie centrée sur des pratiques musicales vivantes, elle m'a donc également permis de prendre un recul salutaire sur ma propre profession et sur mon propre champ disciplinaire. C'est ainsi que la remise en question de la nécessité de ″l'audition intérieure″ m'est apparue comme également très pertinente. Elle n'a été que partiellement abordée dans ce mémoire, et je pense que cela m'ouvre des perspectives de recherches ultérieures assez intéressantes.

Je ne prétends pas actuellement être en mesure de mettre constamment en application les principes évoqués dans ce mémoire. S'agissant d'ailleurs d'un ″mémoire″, c'est donc le reflet de ma pensée actuelle sur ce qu'il me semble être une approche, sinon nouvelle dans l'absolu (Emile, reviens…), au moins clairement formalisée dans mon esprit. Ainsi, ce travail représente pour moi une base de travail et de réflexion sur laquelle je compte m'appuyer pour diriger mes recherches en tant que musicien-enseignant. En effet, il serait faux de dire que mes cours sont à chaque instant dirigé vers une pratique musicale clairement perceptible par l'ensemble de la classe : il s'agit donc d'un objectif, voire d'une utopie en voie de développement dans mon enseignement, et non une pédagogie déjà pleinement accomplie et appliquée. Le terme ″utopie″ est à comprendre ici dans le sens qu'ont pu lui donner Philippe Meirieu et Michel Develay, comme une ″utopie de référence″ :

> ″Rien de totalitaire dans cette utopie. Bien au contraire. Une extrême fugacité, une immense fragilité, la reconnaissance d'un impossible achèvement, un signe d'humanité. Un signe de confiance dans l'humain […]. Une ″utopie de référence″ n'est ainsi possible qu'en tant qu'elle nourrit en permanence de l' ″instituant″ ; elle est de l'ordre de l'impossible quand elle se veut organisatrice autoritaire de l' ″institué″ […]. Une ″utopie de référence″ n'est pas un modèle qu'il conviendrait d'imiter, c'est une dynamique dans laquelle on peut s'inscrire.″

Enfin, j'aimerais terminer ce mémoire en travestissant ironiquement les paroles du jeune Boulez plein de fougue du temps des *relevés d'apprentis* :

Et nous affirmerons en guise de conclusion que le professeur qui n'a pas ressenti - nous ne disons pas compris, mais bien ressenti - la nature fonctionnelle de la notation musicale dans le cours de F.M est INUTILE. Car toute sa pédagogie se place en deçà des nécessités de son époque.

Bibliographie :

• AURECHE, Antoine : *Réflexions sur l'enseignement de la composition*, Mémoire Cefedem Rhône-Alpes, 2002

• BIHAN, Gwénaël : *A propos de… La notation musicale*, Mémoire Cefedem Rhône-Alpes, 1992

• BOSSEUR, Jean-Yves : *Le sonore et le visuel*, Paris : Dis voir, 1992

• BOULEZ, Pierre : *Relevé d'apprentis*, Paris : Seuil, 1966

• CANTAGREL, Gilles : *Les plus beaux manuscrits de la musique classique*, Paris : Editions de la Martinière, 2003

• CHARLES, Daniel : ″Figuration et Préfiguration″, *Musiques nomades*, Paris : Kimé, 1998

• CHAUVEAU, Gérard : *Comment l'enfant devient lecteur*, Paris : Retz, 1997

• CHOLAT, Philippe : *Ecriture, Oralité, Enseignement*, Mémoire Cefedem Rhône-Alpes, 1992

• COLETTE, Marie-Noëlle; POPIN, Marielle ; VENDRIX, Philippe : *Histoire de la notation du Moyen Age à la renaissance*, Paris : Minerve, 2003

• CULLIN, Olivier : *Laborintus*, Paris : Fayard, 2004

• D'AREZZO, Guy : *Micrologus*, Paris : Cité de la Musique, R/1996

• DEVELAY, Michel : *Donner du sens à l'école*, Paris : ESF, 1996

• DEVELAY, Michel ; MEIRIEU, Philippe : *Emile, reviens vite… ils sont devenus fous*, Paris : ESF, 1992

• DE MURS, Jean : *Ecrits sur la musique*, Paris : CNRS, 2000

• DORIVAL, Jérôme : *Notations Musicales – Partitions en Rhône –Alpes*, Lyon : Ardim, 1997

• DUFOURT, Hugues : *musique, pouvoir, écriture*, Paris : Christian Bourgois, 1991

• ENSEIGNER LA MUSIQUE n°8 : Education permanente, action culturelle et enseignement : les défis des musiques actuelles amplifiées. Acte des rencontres à Lyon, les 2 et 3 mars 2005, Lyon : Cefedem Rhône-Alpes, 2005

• FULMINET, Christophe ; SPROGIS, Eric : *La Formation Musicale dans les conservatoires et écoles de musique*, Paris : Institut de Pédagogie Musicale et chorégraphique, 1987

• JACQUES-DALCROZE, Emile : *Le Rythme, la Musique et l'Education*, Suisse : Foetisch, 1965, R/1919

• GOODY, Jack : *La Raison graphique*, Paris : Editions de Minuit, 1979

• HALTE, Jean-François : *La Didactique du Français*, coll. Que sais-je ?, Paris : Presses Universitaires de France, 1992

• HARNONCOURT, Nikolaus : *Le discours musical*, Paris : Gallimard, 1984

• LECOMPTE, Michel : *La Musique symphonique de Beethoven*, Paris : Fayard, 1995

• LECTURES, Marsyas n°34, juin1995, publié par l'Institut de Pédagogie Musicale et la cité de la musique

• LIGETI, György : ″Nouvelle notation″, *Neufs essais sur la musique*, Genève : Contrechamps, 2001, p. 163-179

• LORTAT-JACOB, Bernard : *Indiens chanteurs de la Sierra Madre. L'oreille de l'ethnologue*, coll. Savoir : Lettres, Paris : Hermann, 1994

• MACHABEY, Armand : *La Notation Musicale*, coll. Que sais-je ?, Paris : Presses universitaires de France, 1960

• MARTENOT, Maurice : *Principes fondamentaux de Formation Musicale et leur application*, 6éme édition (post-Réforme) Paris : Magnard, 1970, R/1982

• NOTER LA MUSIQUE : Cahiers de musiques traditionnelles n°12, Genève : Ateliers d'ethnomusicologie, 1999

• POUSSEUR, Henri : *Propositions pour une pédagogie musicale*, cycles de séminaires 1984/1985, Paris : Institut de Pédagogie Musicale, 1985

• REBOUL, Olivier : *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Paris : Presse Universitaires de France, 1980, R/1991

• REGARDS, Marsyas Hors-Série décembre 1997, publié par l'Institut de Pédagogie Musicale et la Cité de la Musique

• SINCLAIR, Hermine : *La production de notations chez le jeune enfant*, Paris : Presse Universitaires de France, 1988

• SOULAGE, Marcelle : *Le Solfège*, Paris : Presse Universitaires de France, 1962

• TEXTES OFFICIELS : • la Réforme de la Formation Musicale de 1978

• WILLEMS, Edgar : *L'Oreille Musicale*, Fribourg : Pro Musica, 1977, Tome 1, 4ème edition

Table des matières

Introduction……..1

I. Petits détours épistémologiques……2

A) Aspects de la notation musicale……..……...……2

B) Procédures et finalités de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de la langue française……8

C) Le cours de Formation Musicale en question : réflexions sur son histoire et ses finalités…...10

II. Perspectives d'évolutions et de développement du cours de Formation Musicale……16

A) Place et finalités du cours de FM au sein de l'école de musique……..16

B) Place et fonction de la notation musicale dans le cours de FM……18

C) Quelles solutions et moyens pour parvenir à ces nouveaux enjeux ?……...…20

Conclusion……..23

Bibliographie……..25

Annexes……..26